INTRODUÇÃO

Imaginem que estejamos todos em uma única sala. Ninguém nunca entrou e ninguém nunca saiu dela. Todos nós nos conhecemos perfeitamente, sabemos o que esperar um do outro, todos os papeis sociais estão devidamente estabelecidos e claros. Estes papeis sociais são diferentes (pai, mãe, filhos, professores, alunos, governantes, governados etc.) mas a questão da diversidade não estácolocada. Ou seja, não há contestação e as diferenças não é um problema. Nossos valores, nossos modos de vida, nossos gostos, nossa moral, nosso padrão estético estão tão bem incorporados e se quer percebemos que eles existem.

Agora imaginem que por um motivo qualquer as portas desta sala se abrem e por ela começam a entrar e a sair inúmeras pessoas. O que será que isto provoca em nosso modo de vida até então existente? Como ficarão os antigos papeis sociais? O que será do sentimento de segurança que o antigo modo de vida nos proporcionava? Se pudéssemos resumir em uma palavra para descrever a nova situação produzida pela abertura das portas e pelo vai e vem de pessoas que entram e deixam nossa sala, esta palavra seria "crise".

A diversidade cultural, portanto, é produto do contato entre povos e, certo modo, de uma crise cultural e política. Ela não existe se não estivermos em contato com pessoas e grupos sociais que não sejam os do nosso próprio meio. Por isto, dizemos que a diversidade cultural depende de relações sociais com outras pessoas e outros grupos que possuem língua, religião, formas de organização da família, hábitos alimentares diferentes dos nossos.

Na história da humanidade, esta situação de isolamento absoluto exemplificado pela sala, é praticamente inexistente. Há algumas exceções, mas a regra é que sempre estivemos em contato com sociedades e mundos diferentes.

Nas décadas que marcaram o final do século XIX e início do século XX, os contatos entre os povos já havia se intensificado. Isto ocorreu, em grande parte, graças à conjunção de fatores políticos (ampliação do domínio dos países europeus em especial na África e na Ásia) e o desenvolvimento das ciências. Isto é, se a partir do século XV com a chamada "Era dos descobrimentos" o domínio de terras, de suas riquezas e sua gente esta associada à preocupação da Igreja Católica e dos Estados europeus em ampliar o número de seus fiéis e fontes de riqueza, no chamado neocolonialismo (séculos XIX e XX), foia ciência que acompanhava as expedições de invasão e controle dos territórios.

Percebam que ao utilizar as palavras "domínio" e "invasão" estamos querendo enfatizar que, para continuar em nosso exemplo hipotético, muitas vezes as portas de nossa sala não foram abertas voluntariamente, mas, ao contrário, foram forçadas com o uso das armas, das religiões e das ciências. Portanto, este contato não foi harmônico em grande parte em razão dos interesses dos nossos "visitantes" e dasdesigualdades produzidas tanto pelo poderio das armas, quanto das palavras e do conhecimento.

Assim, desde o século XV, os europeus produziram uma ideia muito poderosa segundo a qual eram os representantes do mundo ocidental, que o mundo ocidental era o civilizado e que, por ser civilizado, era superior ao resto do mundo. Nossos visitantes, deste modo não apenas se apossaram de nossas riquezas, como também, passaram a afirmar que o fizeram por mereceram.

Como parte deste processo, surgiram formulações teóricas que o legitimava. As teorias eugenistas foram exemplos bastante ilustrativos (SCHWARCHS, 1993). De modo sintético, pode-se dizer que estas teorias baseavam-se na premissa de que a personalidade das pessoas estava ligada aos seus traços fenótipos e na de que a miscigenação "racial" conduzia a degeneração já que apenas a características negativas eram herdadas.

Deste modo, ao mesmo tempo em que se reconhecia que existiam povos e culturas diferentes, defendiam-se que havia uma hierarquia na qual os europeus ocupavam o topo e as demais culturais a eles eram inferiores. O contato entre culturas e povos, produziu, assim, não apenas a diferença, mas também a desigualdade e hierarquia entre os povos.

A naturalização das diferenças e das desigualdades não seria, no entanto, a única maneira de explica-las e de impor sua aceitação. Ao lado dos estudos eugenistas, também das chamadas de teorias racistas, a antropologia começa a fazer a crítica a esta visão de mundo predominante. Esta crítica assenta-se em dois conceitos importantes para se pensar e viver na diversidade. O primeiro dele é o etnocentrismode acordo com o qual, deu-se maior consistência analítica à critica ao julgamento das culturas diferentes a partir dos valores do observador. Voltemos ao nosso exemplo, ao nos classificar como inferiores e subdesenvolvidos, os nossos "visitantes" apoiaram-se em seus próprios valores, em suas próprias ideias do certo e errado e em sua própria história. Por exemplo, passaram nos julgar como atrasados economicamente porque nossa produção não estava baseada na divisão social do trabalho, assim como a deles estava. Ou ainda, nos julgavam bárbaros por viver sem as roupas que vestiam ou indolentes por não trabalhamos tal como eles.

Vê-se que o etnocentrismo tem uma estreita relação com uma visão linear da história. Isto é, parte do pressuposto que existe um único caminho para todas as sociedades e a única diferença é o estágio em que cada uma encontra-se. O único caminho que tínhamos a seguir era em direção à cultura, economia, religião e modo de vida dos "visitantes". Falava-se (e fala-se até hoje) em estágio desenvolvimento. Eles estavam em estágio superior (mais desenvolvido) e nós em um estágio inferior (menos desenvolvido).

Como uma forma de criticar as visões e posturas etnocêntricas, desenvolveu-se o conceito derelativismo cultural. Com base nele passou a ser possível compreender que na verdade, ao contrário, da visão etnocêntrica, as culturas e os povos têm sua própria história e que para compreendê-las é necessário pensa-la a partir de seus próprios valores. O relativismo cultural, assim, contribui decisivamente para combater preconceitos e enfrentar as investidas da cultura ocidental sobre os povos da América, Ásia e África.

Para ilustrar com base em nosso exemplo, é como se passássemos a ser analisados com base em nossa história e não da de nossos visitantes.

O século XX aprofundou as relações entre os povos e as revoluções no campo dos meios de transporte e comunicação diminuíram sensivelmente as distâncias. Metaforicamente pode-se afirmar que o mundo tornou-se menor. Não existem mais "salas" com portas fechadas e o mundo é cada vez mais globalizado graças os intensos fluxos de ideias, pessoas, culturas e riquezas.

O final do século XX e início do século XXI são caracterizados por muitas conquistas no campo do direito por parte de segmentos sociais que historicamente foram discriminados, excluídos e marginalizados. Por meio dos movimentos sociais, índios, negros, homossexuais, mulheres, pessoas cegas, surdas e com dificuldade de mobilidade passaram a reivindicar seus direitos e obtiveram várias conquistas. A partir deste contexto, o sociólogo e jurista italiano, Norberto Bobbio, escreveu um livro chamado a "Era dos Direitos" (1997) onde procurou defender a ideia de que ainda que haja muitas injustiças, vivemos em uma época em que nossas relações sociais são mediadas pela noção do direito.

Neste sentido, a diferença (étnica, de gênero, de orientação sexual, das "faculdades" físicas e muitas outras) passou a ser um direito. A partir dos conceitos de etnocentrismo, relativismo cultural e da ideia que vivemos na "Era dos Direitos", a referência à superioridade da cultura ocidental, mesmo que ainda exista, sofre, no mundo atual, forte oposição política e teórica.

Esta nova realidade, emque a diversidade vem sem afirmando e na qual se produziu o "direito à diferença", passou a ser chamada de multicultural. Assim, nossa "sala" está aberta, temos a presença de muitas pessoas diferentes de nós e não se aceita mais que uma pessoa ou uma cultura se imponha como a correta ou ainda a superior. Esta é uma situação muito melhor, se assim podemos falar, do que aquela em que uma cultura se impunha sobre as demais. Com passar dos anos e com a emergência de novos e velhos conflitos por direitos e a realização de vários estudos, observou-se, no entanto, que a convivência com a diferença não elimina, necessariamente, o preconceito e, mesmo, as desigualdades entre as pessoas e grupos sociais. O multiculturalismo, portanto, não tem sido garantia efetiva para a equidade entre os povos.

No campo da educação, por exemplo, há críticas em relação ao modo como a diversidade e o multiculturalismo têm sido incorporados nas "estratégias escolares" e materiais didáticos. Segundo Silva (2000), nesse contexto, a problemática das diferenças é reduzida, muitas vezes, ao "apelo à tolerância" (idem, 2000, p. 73) o que esvazia o seu conteúdo político seja pela ideia da necessidade de desenvolver sentimentos de boa vontade para com outro, seja de ao tratar o preconceito por meio de terapias, dramatizações e dinâmicas grupais, ou ao pensar e agir em relação ao "outro exótico", portanto, distante e não ameaçador a sua própria identidade (SILVA, 2000, p. 98 a 100).

Essas "estratégias pedagógicas" são incapazes de reconhecer que a diferença é produzida nas e pelas relações sociais e de poder e que, ao invés de explicitá-las, procuram resolver o "problema" por meio de mecanismos que mantêm a diferença e os diferentes, física e subjetivamente, à uma distância segura e com isso espera-se eliminar os conflitos.

Em razão destes limites, a multiculturalidade tem sido substituída pelainterculturalidadena análise e compreensão de contextos complexos como o que vivemos hoje constituida pelas tensões socio-culturais produzidas pela diferença e pela desigualdade.

A interculturalidade é uma prática resultante de situações concretas de interseção e produtora de hibridismos culturais e ao, mesmo tempo, produzida por interações sociais entre atores em condições desiguais quanto sua capacidade de inserção e obtenção de recursos materiais e simbólicos.

Mais do que uma ideia, interculturalidade deve ser entendida como uma chave teórico-metodológica para o estudo do mundo contemporâneo.

> O paradigma da interculturalidade vem desafiar os paradigmas tradicionais, introduzir a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade, a multi/interdisciplinaridade na pesquisa, formação e intervenção, implicando em um novo reposicionameto metodológico, epistemológico e ético [...] (RAMOS, 2010, p. 40).

Por sua vez, de acordo com Canclini (2007), a interculturalidade, como categoria política e analítica, avança em relação à multiculturalidade. Isto porque, de certo modo, a mutilculturalidade remete a celebração da diferença de modo a naturalizá-la e despolitizá-la produzindo, em muitos casos, a ressencialização das identidades, bem como, a "guetização"de grupos étnicos e culturais. Isto é, a multiculturalidadetende a manter a diversidade e a diferença cultural de modo estanque e não consegue avançar em relação às relações de desigualdades que permeiam as relações entre **diferentes**.

diferentes

Como vimos esta ideia é compartilhada por Tadeu Tomas Silva (2000)

Por sua vez, a interculturalidade procura dar visibilidade e inteligibilidade às relações culturais e de poder que são ao mesmo tempo marcadas pela diferença e pela desigualdade. Permite, também, compreender como as relações de dominação são, portadoras de formas de resistência e autonomia.

> Para compreender as relações interculturais e a efetiva potencialidade política dos setores populares, é preciso achar um caminho intermediário: entre o discurso etnocêntrico elitista, que desqualifica a produção subalterna, e a atração populista diante das riquezas da cultura popular, que deixa de lado aquilo que, nos gostos e consumos populares, há de escassez e resignação. (CANCLINI, 2007, p. 89)

A interculturalidade tem como pressuposto o fato das culturas serem incompletas e manterem pontos de interseção o que cria possibilidades de comunicação produzindo hibridismos culturais. Na perspectiva de Canclini, no entanto, a interseção e o hibridismo não descartam relações de poder e nem processos de hierarquização e subordina-

ção social. Isto é, a produção do pertencimento, da alteridade e da desigualdade não são processos excludentes, ao contrário, são interdependentes.

Voltando mais uma vez ao nosso exemplo, a interculturalidade e o hibridismo cultural demonstram que, se a convivência com a diferença é um grande avanço, se considerarmos a forma negativa e preconceituosa que era tratada, ela é insuficiente. A interculturalidade e o hibridismo cultural, assim, nos chama a atençãopara a necessidade de ir além da convivência e que nos permitamos nos transformar a partir do contato com ou outro e que o outro se permita ser por nós modificado. O resultado disto está longe de uma homogeneização cultural e só será garantido com um maior equilíbrio político entre todos os que estão em contato e em relação social e cultural.

O presente módulo irá detalhar a seguir o debate sobre diversidade a partir do aprofundamento de questões sobre gênero e sexualidade, cidadania e educação inclusiva e, por último, diversidade étnica.

GÊNERO E SEXUALIDADE

Desde a segunda metade da década de 1990, ao menos oficialmente, através das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a escola se deparou com debates de gênero e sexualidade como temas transversais. Após mais de uma década, no entanto, pouco se avançou nas discussões que, muitas vezes, são esvaziados em análises estéreis e despolitizadas,que desconhecem as relações de poder que envolvem a constituição dos corpos e das subjetividades infanto-juvenis dentro e fora do espaço escolar.

Falar de gênero e sexualidade na escola é ir além da simplória constatação de que meninas podem gostar de azul e meninos podem gostar de rosa, ou ainda, do conhecimento da anatomia dos corpos humanos e das doenças sexualmente transmissíveis. Falar de gênero e sexualidade é narrar processos históricos, reconhecendo que nossos corpos e desejos são politizados. Aqui o sentido de política não se limita aos partidos políticos ou ao Estado. Por político se compreende que os corpos e desejos não se encontram num vazio ou neutralidade ideológicos. Eles estão submetidos a diversos controles sociais que têm por objetivo torná-los úteis, dóceis e produtivos, conformando-os a determinados padrões sociais pré-estabelecidos através de diversas práticas sociais.

Constata-se que ao se abordar as questões de gênero e de sexualidade, aponta-se a existência de desigualdades para além das questões econômicas, que envolvem uma série de percepções acerca dos “outros” com os quais convivemos. Mas o que a escola tem a ver com isto tudo? Não seria ela apenas um espaço de construção de saberes neutros? Não, definitivamente, não. A escola é o lugar onde se forjam e se legitimam as desigualdades, mesmo quando o silêncio se faz presente como principal recurso pedagógico. Não obstante, é também na escola onde tudo pode começar a ser desconstruído e desnaturalizado.

Imagine que você é a professora de crianças com dez anos de idade e, ao adentrar a sala de aula, encontra um grupo insultando uma garota que resolveu cortar os cabelos muito curtos. Alguns meninos a chamam de "Maria João". As meninas preferiram se afastar dela e não mais lhe dirigem a palavra. Acham-na esquisita. Comentam que ela gosta de "coisas de menino" e que alguns a chamam de "sapatão". O que você faria? Como agiria? O que diria? Ou não diria nada?

Comumente se cairia na tentação de entender o que há de "errado" com a menina, e se tomaria como "natural" a repulsa das crianças. Afinal, elas são "normais" e a menina estaria transgredindo "normas sociais" ou a própria "ordem da natureza", pois as meninas são femininas, frágeis, cultivam longos cabelos, andam com delicadeza e gostam de brincar de boneca. Então, pergunta-se: Como se estabeleceram estas normas? Não seria esta "ordem natural" arbitrária? Para se começar a entender estes processos e seus questionamentos, é necessário historicizar as contestações sociais que expõem acerca desta realidade social.

No século XIX, mulheres brancas, de classe média e do hemisfério norte deram início às lutas por seu direito ao voto, demonstrandoinquietação diante da exclusão de sua participação social. Num segundo momento, na década de 1960, no entanto, suas reivindicações se vincularam ao "desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à segregação e ao silenciamento" (LOURO, 1997, p. 16). Dentro destas circunstâncias políticas foi forjada a categoria "gênero" (na língua inglesa, gender) que tinha como principal objetivo desvincular as lutas feministas das limitações provocadas pelo uso da categoria "sexo" (sex) para descrever a diferença entre mulheres e homens, pré-estabelecidas em termos de uma "natureza biológica".

Assim, o uso categoria "gênero" desloca os debates em torno das assimetrias existentes entre homens e mulheres, de uma "naturalidade fisiológica" das diferenças para a compreensão de que estas se tratam de representações conceituais, estabelecidas de maneira rígida, arbitrária, que preexistem aos indivíduos no campo social, determinando suas posições sociais (LAURETIS, 1994). Ressalta-se que ao tomar"gênero" como uma categoria substituta à categoria "mulher", insiste-se na ideia de que

> [...] o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. [...] Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. [...]. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres" (SCOTT,1989, p.7).

Entretanto, apesar dos significativos avanços referentes ao uso da categoria "gênero", principalmente por inscrever o "sujeito do feminismo", ou seja, a mulher, como im-

portante ponto de pauta nas questões políticas, a categoria não consegue dar conta de outros marcadores sociais que atravessam o gênero, como a etnia, a classe e a orientação sexual. Rapidamente mulheres negras, latinas e lésbicas começaram a observar as limitações de uso de uma categoria universal que as representasse como sujeitos políticos.

Entre essas intelectuais, destaca-se Butler (2001; 2003), principalmente por suas argumentações que apontam o fato de que a categoria "gênero" não escapa às regulações sociais, estando submetida à "heterossexualidade compulsória". Mas o que seria isto? Inicialmente faz-se necessário pensar que segundo a perspectiva do "gênero", este seria um artefato social que se fixaria a uma materialidade corpórea preexistente (pré-discursiva). Contudo, se partimos do pressuposto que nada existe em nossa "realidade" que não tenha sido submetido à cultura e, portanto, à linguagem, questiona-se que a própria materialidade do corpo e, neste caso, do sexo, de suas diferenças e hierarquizações, são efeito de poder, submetida a uma inteligibilidade cultural arbitrária.

Como exemplo, podemos pensar no mágico momento em que uma mãe grávida está realizando um exame de ultrassonografia. Após verificar que o feto está bem, o médico lhe pergunta se quer saber o "sexo" do bebê. Prontamente a mãe responde que sim, ávida por conhecer um pouco mais seu/sua filho/filha e preparar o enxoval. Quando o médico lhe "revela" que o feto é uma menina ou um menino, na verdade banha-o na linguagem, numa cultura que possibilita que seu corpo possa ser interpretado. Dali por diante se criam uma série de expectativas sobre como aquele corpo deve brincar, vestir, andar, dançar, etc..

Esta inteligibilidade do gênero e dos corpos, por sua vez, está submetida ao "imperativo heterossexual" que institui e "mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (BUTLER, 2003, p. 38) e interpreta como abjetos todos os corpos, subjetividades e desejos que se distanciam desta norma. Dificilmente escapamos a isto e, por tal razão, percebemos como ininteligíveis e "menos humanos" os sujeitos que escapam a este ordenamento. Como exemplo podemos pensar acerca de como corpos que borram a rigidez do "masculino" e do "feminino", a exemplo dos indivíduos "trans" (travestis, transexuais e transgêneros), que podem causar "estranheza" e estar mais vulneráveis socialmente.

Nesta linha de raciocínio, portanto, mais profícuo do que simplesmente constatar, celebrar ou reivindicar a "diferença", seria questionar as "identidades hegemônicas", passando a se perguntar, por exemplo, como se forja a "heterossexualidade", ou ainda, como se deu a invenção da "masculinidade". Assim, como afirma Colling (2011, on-line), "em vez de pensarmos que as nossas identidades são naturais, no sentido de que nascemos com elas, iremos verificar que nenhuma identidade é natural, que todos resultamos de construções culturais."

CIDADANIA E EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

É comum em nossos dias ouvirmos falar em cidadania, em direitos humanos, em inclusão, em respeito às diferenças, em diversidade. Vale lembrar que nós só ouvimos e falamos sobre esses temas porque vivemos em uma sociedade na qual

> o sistema ideológico estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como 'normalidade', 'objetividade' e 'imparcialidade científica' (MÉSZAROS, 2004, p. 57).

Nesse sentido, se exclui parcela significativa de seus atores sociais embenefício de uma minoria que goza de privilégios em detrimento das classes sociais tornadas subalternas porque historicamente alijadas de seus próprios direitos. A estas classes nega-se, muitas vezes, os direitos básicos de uma pessoa, garantidos em leis que determinam que todos são iguais, e que, portanto, todos são cidadãos de direitos. Aquele grupo, ao ditar regras e normas, ao eleger padrões comportamentais e de normalidade/anormalidade, hierarquiza os indivíduos dividindo-os em classes e categorias e estabelece parâmetros que os diferenciam e os diminuem/elevam, desconsiderando o que nos "iguala" e, ao mesmo tempo, nos torna únicos e com mesmo valor: a nossa humanidade.

Nessa perspectiva é fundamental e pertinente inserir nessa reflexão o sentido de identidade considerando que é esse traço que nos revela enquanto indivíduos únicos e, ao mesmo tempo, como seres pertencentes a um grupo, a uma cultura que não é melhor nem pior que a do outro, mas apenas diferente. É essa diferença, desrespeitada, que precisa ser reconhecida, valorizada, principalmente nos espaços educativos, cujo maior expoente é o escolar.

O sistema educacional vigente, assim como a nossa sociedade, é, historicamente, excludente. Não obstante essa realidade,

> [...] assim com a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação. (...) Por toda parte as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe – mesmo quando aproveitando muitos elementos dominantes que lhes foram impostos como ideais ou como práticas – e também formas próprias de educação do povo. (BRANDÃO, 2004, p. 103-104).

Nesse bojo, a pressão dessas classes para fazer valer e garantir seusdireitos, aliada ao crescimento da urbanização, contribuiu para a universalização do acesso à escola que se deu em nível quantitativo. O número de vagas nas escolas foi ampliado e os filhos da classe trabalhadora passaram a ter acesso à educação. Esta, vista como meio de ascensão social, chegou-lhes sem a qualidade requerida para esse fim. Dessa forma, democrati-

zou-se o acesso à escolarização, porém, o saber ainda ficou sob a posse do grupo que detinha o poder econômico.

De acordo com Libâneo (2003),

> [...] a democratização da escola pública (...) deve ser entendida (...) como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e a sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. (p.12)

Nessa perspectiva se insere a educação inclusiva, termo que carrega em si o seu oposto. Se lutamos por uma educação inclusiva, é porque temos uma educação excludente.

O termo educação inclusiva ganhou força com a Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha em 1994. Esta declaração trouxe um novo paradigma educacional, o da inclusão, que propunha a superação da dicotomia educação regular e educação especial, bem como apontava para a necessidade de uma educação verdadeiramente cidadã.

A educação especial se baseava no princípio da normalização, o qual, como o nome já sugere, visava levar os indivíduos, com algum tipo de deficiência (mental, física, intelectual...) a alcançar o "padrão de normalidade" dos demais indivíduos (normais).

Assim, eram os indivíduos que tinham a responsabilidade de "resolver" as suas deficiências e, somente quando as tivessem superado, poderiam se inserir no sistema escolar ou na sociedade, enquanto cidadãos. Dessa forma, nem a escola e nem a sociedade precisavam se preocupar em buscar formas para acolher esses indivíduos "fora do padrão", levando a cabo uma função perversa: justificar, através de diversos mecanismos, a exclusão dos indivíduos considerados "incapazes" de se adaptar e de superar suas limitações pessoais.

Com o paradigma da inclusão houve o reconhecimento de que todas as pessoas, independente de cor, credo, condição física, cognitiva, social ou outras, deveriam ser respeitadas, consideradas, requerendo, para isso, que a sociedade e a escola se adaptassem para atender à diversidade inerente a estas (sociedade e escola).

Nesse sentido, de acordo com Santos e Paulino (2008) a educação inclusiva reveste-se de fundamental importância quando elege como princípio básico "a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, eleva ao máximo, o nível de participação coletiva e individual, de seus integrantes (...)" (p.12)

Para os autores citados, dentre os fundamentos da educação inclusiva está a igualdade. Ressalta-se que esta não é entendida como tornar igual, nem nivelar ou "uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas". (Idem ibidem, p. 12).

Dessa assertiva podemos inferir e corroborar com o posicionamento de Ropoliet al (2010) quando afirma que não existe um aluno modelo ou "perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão". (p.7)

As identidades forjadas a partir de determinados padrões, de características específicas, diferencia e classifica, não só os indivíduos, mas também as escolas: grupo dos alunos fortes, grupo dos alunos fracos; escolas de excelência, escolas comuns e assim vai se formando no imaginário popular os estigmas e preconceitos que dificultam/impedem, até de forma inconsciente, a aceitação e o diálogo com a diversidade. Esse fato é reforçado no ambiente escolar quando se legitima a eleição de uma identidade como "a normal", "a natural", positiva e, por conseguinte, colocando as demais numa escala decrescente de valor. (ROPOLI et al, 2010).

O extrato do texto intitulado "Sobre identidades e diferenças na escola" de Ropoli (idem), abaixo apresentado, contribui para a reflexão que perpassa a educação para a diversidade, atribuindo-lhe um novo significado que valoriza a cidadania. Além disso, questiona a ideia de diversidade que reforça a diferença e a coloca, não como respeito, mas como pretexto para a discriminação e para a exclusão.

> De fato, a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais.
> (...) É por meio da representação que a diferença e a identidade passam a existir e temos, dessa forma, ao representar o poder, de definir identidades, currículos e práticas escolares.
> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.
> Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!
> A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas.
> Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta?
> O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade normal de alguns e especial de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir.
> Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem sai destes, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares.
> Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade

> e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.
> Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. (...)As identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.
> Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido includente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las.(idem, p. 7-9)

Diante do exposto, fica-nos claro que não mais podemos, em nome da diferença, mantermos indivíduos isolados em "seu próprio mundo", excluindo-os dasdecisões, da participação ativa na sociedade da qual faz parte, negando-lhes o direito de exercer a sua cidadania.

DIVERSIDADE ETNICORRACIAL E MATERIAL DIDÁTICO: APONTAMENTOS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS

> Uma política educacional antidiscriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao estudo dessa problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e à marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos. (SANTOMÉ, 1998, p.150).

Diversidade e desigualdade etnicorracial

A diversidade etnicorracial brasileira é um fato inegável evidenciado ao olharmos para os espaços sociais brasileiros, realidade ratificada nos debates e produções acadêmicas que tem se ampliado nas últimas décadas. É comum ouvirmos que vivemos em um país de diversidade, em que somos todos mestiços, misturados e outros termos de apologia à mestiçagem brasileira. No entanto, essa evidente diversidade não tem, conforme Lima e Trindade (2010), encontrado ressonância na forma como alguns segmentos dessa diversidade são representados e tratados no acesso a bens essenciais a ao exercício da cidadania, bem como à garantia da dignidade humana.

De modo específico falamos da população negra e indígena, que tem historicamente sido tratada como inferiores na composição da sociedade brasileira. Desse modo, a diversidade diluídasob o viés da ideologia da mestiçagem e do branqueamento como valor social, ainda tem servido, sob a mediação do racismo em suas diversas formas, como instrumento gerador de desigualdade. Ou seja, fazemos uma nação, um estado e um município repletos de diversos, masesses diversos são olhados e tratados com níveis de respeito e valorização diferenciados e hierarquizados.

A problemática é complexa e perversa nos diversos âmbitos da realidade social (LIMA e TRINDADE, 2010). Como exemplo podemos destacar a fala ouvida nos corredores de uma escola "Que somos todos diferentes, é verdade. Que temos que fazer projeto sobre isso, é verdade porque é lei, mas que uma menina negra não vai ser tão bonita como uma menininha loirinha, isso não vai ser nunca". De modo similar, podemos destacar o relato de uma colega ao citar que ao participar de uma bienal em uma cidade do sudeste do Brasil seu filho ficou apavorado ao ver um grupo de indígenas vendendo produtos neste evento. A criança de cinco anos perguntou apavorada se "eles comiam gente". Os dois exemplos são evidências da persistência daquela visão etnocêntrica já explicada no início deste módulo, formatada a partir de um pensamento social eurocêntrico e brancocêntrico e que tem se reproduzido no imaginário social ao longo dos séculos e que ainda produz a inferiozação social.

A diversidade é um fato, porém nas relações sociais brasileiras parte dessa diversidade tem sido transformada em fator de desigualdade. E o que a educação escolar tem a ver com isso, o que nós, como educadores e educadoras temos a ver com isso? Que instrumentos na nossa ação contribuem para a mudança deste estado de conceitos e atitudes ou para sua manutenção? Uma autorreflexão sobre como está representada essa diversidade no nosso campo de atuação e nos seus repertórios didático-pedagógicos faz-se necessário.

Apontamentos sobre Identidades Etnicorraciais

O mito de origem da sociedade brasileira tem como referência três grupos etnicorraciais identificados como indígenas, negros e brancos. Ainda que referidos como parte dessa construção, essa participação tem sido representada de forma hierarquizada e estereotipada em um processo contínuo de desumanização gerado e reproduzido pela dominação, subalternização e expropriação do processo colonialista. Nesse processo se consolidaram estereótipos, tais como uma visão e um tratamento do indígena e seus descendentes como primitivos, ingênuos, selvagens, tutelados e intelectualmente incapacitados e não afeitos ao trabalho. Aos africanos, africanas e seus descendentes foram historicamente atribuídas as características de primitivos, desprovidos intelectualmente

e talhados para o trabalho braçal (vigor físico), tendência para a imoralidade e hipersexualidade, entre outros estereótipos. Um exemplo disso é a forma como Gilberto Freire, em Casa Grande Senzala (1933) representou as mulheres e homens negros e **indígenas**. Fruto disso é como a esta população é atribuída uma tendência "natural" para esportes como atletismo, futebol e um determinado "dom" para determinado estilo musical e de dança (pagode e danças supererotizadas), expressões estas vistas de forma folclorizadas.

indígenas

Maiores detalhes consultar Freyre (2010)

Nesse sentido, essas visões têm mediado historicamente a construção e expressão das identidades negras e indígenas e a forma como estes sujeitos tem sido tratados nas relações sociais brasileiras. Entender este contexto requer situarmos quais conceitos de identidades estão sendo considerados. Assim, identidades são, conforme Lima e Trindade (2012) imbricadas na semelhança/identificação com o outro nas diferenças. Constituem-se em foco central nas relações sociais. Na perspectiva negra estas identidades podem ser consideradas como continuamente (re)construídas a partir de repertórios histórico-culturais de matrizes africanas e das relações que se configuram a partir destes. Sendo assim, sua existência tem as marcas das relações processadas ao longo dos séculos de exploração do escravismo e racismo brasileiro. Na perspectiva dos primeiros habitantes desse território (identificados pelos colonizadores como índios), suas identidades têm sido historicamente marcadas pela exploração, subalternização,inferiorização e etnocídio que contribui para a persistência de uma visão deturpada, homogeneizadora e estática do ser indígena e para relações concretas de exclusão e tutelagem, enfrentadas por essas comunidades na sociedade brasileira. A folclorização que ainda ocorre no dia atribuído a esse grupo no dia 19 de abril é um indicativo dessa visão.

As formulações de Sodré (1999), explícitas na citação abaixo, completam a nossa percepção de identidade.

> Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um "si mesmo", é sempre dada pelo reconhecimento do "outro", ou seja, a representação que o classifica socialmente. (idem, p.34)

O referido autor estabelece um contexto relacional simbólico que vai além dos preceitos do etnocentrismo brancocêntrico. Ao tempo em que centra sua dinâmica de constituição identitária nas referências ancestrais ao referir-se à ação destes nas relações concretas, enfatiza a relevância do reconhecimento social na construção da identidade dos sujeitos, sejam africanos, afro-brasileiros ou indígenas.

Nesse sentido, consideramos a importância, não só da positivação do "eu" na constituição da autoestima que motiva o desenvolvimento, mas da explicitação do "nós" a partir dos referenciais ancestrais e contemporâneos afro-brasileiros ou in-

dígenas positivos nos diversos âmbitos nos quais essa participação tem sido ocultada (LIMA, 2006).

Educação para as Relações Etnicorracias e Repertórios Didático-Pedagógicos

A escola é um espaço de múltiplas possiblidades para a formação humana. Ela pode ser, através de seus discursos e práticas, um dos espaços de reprodução e naturalização da exclusão social ao imprimir marcas distintivas sobre os sujeitos pautadas em discursos, teorias, regras e conceitos de diversas ordens (jurídicos, psicológicos, pedagógicos, científicos, entre outros) "generificados" e "etnificados".

Os currículos, os livros didáticos e paradidáticos são comumente apontados como materializações dos discursos "brancos, masculinos, heterossexuais e de classe média" (LIMA, 2011), que excluem as diversidades etnicorraciais, de gênero e de orientação sexual.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 2008) definirem a Pluralidade Cultural como tema transversal que teria "a potencialidade de impregnar interdisciplinarmente os conteúdos clássicos e tradicionais com propostas e atualizações analíticas e interpretativas desafiadoras, postas pela realidade histórica e cultural atual" (NUNES E SILVA, 1999, p. 161), observa-se que pouco se tem feito acerca da inclusão deste debate em sala de aula.

Dessa perspectiva, estudos como os de Vieira, Silva e Nascimento (2006), Mariano (2006), Tassinari e Gobbi (2007) e Guimarães (2008) refletem que mesmo que as discussões teóricas sobre as temáticas das identidades indígenas e identidades afro-brasileiras e suas culturas tenham apresentado avanço nas duas últimas décadas, essas temáticas constituem-se segmento pouco trabalhado na escola, sobretudo, no que diz respeito a identificar e refletir o silenciado e o não dito da história brasileira.

A imagem do índio no âmbito escolar, em sua maioria, é apresentada através de uma perspectiva etnocêntrica que privilegia o discurso não-índio, retratando-os

> [...] de forma estereotipada como um selvagem agressivo, manhoso, preguiçoso, que mora na floresta, usa arco e flecha, que vive da caça e da coleta [...] o que acaba gerando um forte preconceito e discriminação [...] (VIEIRA, SILVA e NASCIMENTO, 2006, p.5).

Na maioria dos livros didáticos de história produzidos nas últimas décadas e que foram analisados ainda são reproduzidos pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos. Ao abordar da colonização do Brasil (Descobrimento ou Invasão?) desconsideram que o país era habitado por milhares de povos indígenas. Nesses livros os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, em extinção ou extintos. São car-

acterizados como primitivos e seus conhecimentos são desconsiderados. As diferenças entre indígenas e não indígenas são explicadas por uma diferenciação biológica, racial, quando, na realidade, as diferenças são culturais. Em relação a participação dos indígenas durante o período da colonização é colocada como se eles fossem dizimados, ou contribuíram na perseguição dos negros (TASSINARI, GOBBI, 2007, GUIMARAES, 2008). Nesse contexto, as referências às culturas não-europeias são sempre em relação ou em comparação às culturas europeias, dando a essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras

Tassinari e Gobbi (2007) afirmam que foram encontrados avanços no tratamento dado a temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros. Citam como exemplo "a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura" (TASSINARI e GOBBI, 2007, p. 8). No entanto, isso aparenta que muitos/as autores/as, para se adequarem a uma demanda e, também, uma exigência do próprio PNLD, incluíram em tais livros algumas informações mais apropriadas, mas não se preocuparam em adequar o restante do texto, em dar coerência ao que é informado. Ou seja, "os livros didáticos, em sua maioria continua reproduzindo uma ideia evolucionista e etnocêntrica de Historia", mesmo que os autores, em geral, assumam ideias "antirracistas" (TASSINARI e GOBBI, 2007, p. 53)

Nessa perspectiva, análises realizadas por Oliveira (2006), nos livros didáticos de Ciências apontam que nessas produções "índios(as) são 'vistos' como diferentes através de referências à habitação, às vestimentas, à forma como obtêm os recursos etc." (OLIVEIRA, 2006, p. 29)

O que percebemos é que a sociedade de maneira geral tem dificuldade em reconhecer que não existe e nunca existiu uma identidade indígena única, nem tampouco estática. Na contemporaneidade, existem indígenas que vivem em aldeias, outros num ir e vir entre a aldeia e a cidade, e também, índios que moram na cidade. Existem indígenas que falam a língua materna, outros que nunca falaram, e ainda outros que com a ajuda de não-indígenas buscam resgatar a língua. Utilizando a reflexão de Ariano (2008) acerca das identidades indígenas em trânsito, identidades que flutuam entre a aldeia e a cidade, consideramos que a reafirmação de seu pertencimento e contribuição à História e Cultura brasileira, jamais poderá ser negada.

Por outro lado, a **Lei 10.639/03** e mais recentemente a **Lei 11.645/08** apontam para a necessidade de envolvimento das instituições de formação de quadros educacionais no tratamento dessas temáticas. Isso vem ainda atender aos encaminhamentos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à abordagem das diferenças como modo de formar para a convivência democrática.

Embora não seja por si só garantia de efetividade da educação para as relações etnicorraciais, as supracitadas leis têm ampliado e fortalecido debates, produções, lutas e iniciativas educacionais de favorecimento do desvelamento dos preconceitos e dis-

Lei 10.639/03

Lei promulgada pelo presidente Luiz Inácio da Silva em 2003, que modificou a Lei 9394/96, tornandose seu artigo 26A, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura africana eafro-brasileira nos currículos escolares. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Etnicorraciais, em relação a esta Lei e em 2010 é aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2010).

Lei 11.645/08

Que torna obrigatóriainclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

criminações e da potencialização de ações e atitudes antirracistas. Como apontam Lima e Trindade (2012) o avanço teórico-metodológico na perspectiva das populações negras e indígenas, a partir da ação dos movimentos específicos destes grupos tem possibilitado o enriquecimento argumentativo sobre a existência e os efeitos da discriminação etnicorracial e a necessidade do seu combate com problematização, fomento e divulgação de experiências educacionais antidiscriminatórias. Implica ainda na luta por aberturas dos espaços político-acadêmicos para tratar dessa problemática. E principalmente, as iniciativas de se pensar/criar práticas pedagógicas que deem conta dessas questões. . Desse modo, é cabível se questionar de que forma, ou que elementos ou ações poderiam potencializar essa transformação no cotidiano escolar. Encontra-se, como uma significativa possibilidade, o campo da formação de professores, campo no qual o profissional da educação vai construindo e reconstruindo sua prática como mediador/a da formação de novas mentalidades, novos sentidos e novas ações e interações.

Nessa perspectiva, entre os elementos importantes dessas ações de formação para a diversidade na perspectiva da Educação Etnicorraciais destacam-se os repertórios didático-pedagógicos, nos quais se inserem os materiais didáticos (LIMA, 2006). No conceito de repertórios didático-pedagógicos se inserem todos os elementos que mediam os processos de ensino e aprendizagem nos contextos escolar, aí incluídos os materiais didáticos e elementos imateriais presentes nas relações entre os sujeitos desse processo (profissionais da educação e discentes). Assim, os livros didáticos, os livros de literatura, os brinquedos, os textos de vários gêneros textuais, os acervos audiovisuais e as imagens usadas nas atividades didáticas desenvolvidas são constituintes desses repertórios. Mas também são partes dos referidos repertórios das linguagens (verbais, corporais e afetivas, eletrônicas, entre outras formas conceituais, procedimentais e atitudinais) que marcam as relações entre crianças e crianças e crianças e adultos e adultos e adultos no espaço escolar. A literatura que representa ou não representa a diversidade local e nacional, os elogios ou o silêncio aos discentes, a depender dos traços identitários ou a condição social do discente, como apontou Cavalleiro (2000), são repertórios didático-pedagógicos que se fazem instrumentos muito relevantes na educação para as relações etnicorraciais, assim como para outras diversidades. Desse modo, entende-se o material didático como aponta Meksenas (2001), que define material didático como um ambiente ou obra, escrita ou organizada, "com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática" (p. 52). Assim, este se constitui nas situações de ensino e aprendizagem. Já para Goldberg (1983), o material didático deve ser entendido de modo amplo e contextualizado inserido social e politicamente nesse processo.

Nesse contexto, ao se pensar em material didático como repertório didático-pedagógico para a diversidade, seja etnicorracial (negra ou indígena) ou de gênero, sexualidade ou necessidade educacional especial, faz-se necessário apropriar-se do processo teórico-metodológico da referida diversidade tratada, pois os elementos histórico-cult-

urais da constituição dessas diversidades específicas e seus processos de lutas, formas de expressão e demandas materiais e imateriais são singulares. Desse modo, alguns pontos são de semelhanças e outros de diferenças processuais. Os processos de produção e reprodução de estereótipos acerca da população negra e da população indígena têm elementos específicos que fazem com que materiais didáticos como produções impressas (como livros, revistas, apostilas, banners, cartazes e escritos de diversas formas), audiovisuais (como transmissões radiofônicas, televisivas, mídias, entre outros) e digitais (como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e recursos de informática e internet) para compartilhamentos virtuais e acesso a materiais diversos, necessitem ser contextualizados a partir dos repertórios identitários dos seus sujeitos e das suas condições concretas. Assim, o material que pode servir para a população negra da sede de Itabaiana-SE, pode não servir para a Comunidade Quilombola do Mocambo ou Comunidade Xokó, ou vice-versa.

Desse modo, é mister considerar a necessidade de se trabalhar uma diversidade de instrumentais a partir das possibilidades da diversidade de sujeitos que formam o universo educacional sergipano e brasileiro. Inclusive considerar que nem todos tem acesso aos mesmos materiais didáticos. Portanto, conhecer a diversidade de possibilidades de materiais didáticos a partir do conhecimento da história e cultura dos grupos com os quais se trabalha é uma estratégia, não só nos materiais a serem disponibilizados para expressão e valorização da diversidade como os textos de diversos gêneros selecionados (cordel, poesia, músicas, textos dissertativos, imagens, textos de divulgação científica, entre outros), mas na mobilização para a produção de material protagonizada pelos diferentes sujeitos dessa diversidade. Assim, materiais/recursos e produtos didáticos como álbuns, portfólios, produções audiovisuais, painéis entre outras, podem se constituir em repertórios didático-pedagógicos de valorização dos pertencimentos etnicorraciais negros e indígenas, portanto de educação para as relações etnicorraciais, preconizada pela lei 10.639/2003 e de suas diretrizes, bem como da lei 11.645/2008. Valorização esta que constitui elemento contributivo para a riqueza da diversidade brasileira e de consequente ampliação das possibilidades de equidade na educação e na sociedade brasileira.

A guisa de conclusão: Material Didático como instrumento de valorização da Diversidade Etnicorracial: Desafios e Possibilidades

Pensar no material didático como instrumento de promoção da educação para as relações etnicorraciais implica considerar a relação currículo com a didática na prática pedagógica. Entendemos o currículo na dimensão político-pedagógica, como uma construção que envolve diversos aspectos e princípios, além do pedagógico, tais como so-

ciológicos, filosóficos, entre outros. Está implicado nas concepções que se tem de ser humano, de educação e do papel desta na formação desse ser humano, bem como no que se considera necessário para a formação desse ser humano a partir dos modelos de ser humano e de sociedade delineados a partir dessa concepção. Nesse sentido, concordamos com Silva (2004, p.150)

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento.
>
> O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2004, p. 150)

Essa trajetória da formação identitária dos/as profissionais e da instituição escolar passa pela escolha do que se trabalhar e a partir de que se trabalhar, bem como pela mediação estabelecida pelos estudantes, sujeitos desse processo de aprendizagem, conforme aponta Lima (2006). Assim, concordamos com Meyer (2002)ao apontar o peso da linguagem e das imagens no processo formativo. Desse modo, consideramos que no processo de formação para a diversidade etnicorracial os aspectos didático-pedagógicos nos quais se inserem os materiais didáticos estão intrinsicamente ligados aos aspectos curriculares. Trabalhar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar de forma qualificada implica também conhecer e utilizar materiais didáticos pertinentes e qualificados para a promoção da equidade.

REFERÊNCIAS

ARIANO, H. A. Dilemas de identidades indígenas em trânsito. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia. BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília: Presidência da República, 2003.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: editora campus, 1997

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Lei 11.465/2008. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/, 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL.Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF. MEC/SEF. 1998.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 153-172.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados** 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
COLLING, Leandro. Desnaturalização da heterossexualidade. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 17 maio 2011Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1705201107.htm . Acesso em 12 nov. 2012.
DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. SKLIAR C.**Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (org). **Autonomia da escolar: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
GOLDBERG, M. A. **Por uma política do material didático integrada à educação democrática**. São Paulo: FDE, 1983.
GUIMARÃES, F. A. M. HistóRiaHistória e cultura indígena: diferentes formas de ver, diferentes maneiras de pensar. In: MELO, M. R.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. (orgs.). **Identidades e alteridades**: debates e prática a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
HALL, S. A.**A identidade na pós-modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed.São Paulo: Loyola, 2003.
LIMA, Maria Batista. **Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas**: Um Estudo com Crianças no Contexto Escolar. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006. Tese de Doutorado em Educação Brasileira.
LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda. Africanidades, Formação Docente e Currículo: Diálogo Possível?In: NEVES, Paulo; DOMINGUES, Petrônio. **A Diáspora Negra em Questão**: Identidades e Diversidades Etnicorraciais. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas.Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008 . Disponível em www.scielo.br. Acesso em 14 nov. 2012.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, GuaciraLopes.**Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. João Pessoa-PB: UFPB, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação Popular.

MEKSENAS, P. **O uso do material didático e a pedagogia da comunicação**. In: PENTEADO, H. D. Pedagogia da Comunicação: teoria e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Marcos Ribeiro de. Educação e diversidade sexual. In: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alario. **Identidades**: teoria e prática. São Cristóvão: Editora UFS, 2008, p. 127-139.

Mészaros, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Bontempo, 2004.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, jun. 2009 . Disponível em www.scielo.br. Acesso em 14 nov. 2012.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. São Paulo: Papirus, 2005, p. 13-26.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação em Sala de Aula**. São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, T. S. **Olhares que fazem a "diferença"**: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr2003, no. 22, p. 25 – 34.

RAMOS, Natália. Interculturalidade e alteridade: dinâmicas, contextos e políticas. In.: SERAFIM, José Francisco, TOUTAIN, Lídia Brandão, GEFFROY, Yannick. **Perspectivas em informação visual**. Salvador, BA: EDUFBA, 2010. p. 27- 56.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Paulino, Marcos Moreira. (orgs). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. Ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritiz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=3054 . Acesso em 11 de novembro de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferenças**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: ____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73- 102

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**. Por um conceito de Cultura no Brasil. RJ: Codecri, 1983.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros – identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. In: **Reunião Brasileira de Antropologia,** 26, 2008, Porto Seguro, Bahia. Anais... Porto Seguro, Bahia, 2008. CD-ROM.

VIEIRA, C. M. N.; SILVA, M. I.; NASCIMENTO, A. C. A questão das identidades étnicas na sala de aula: a cultura negra e indígena subjugadas e não-ditas nas escolas do Mato Grosso do Sul. **Anais**... II Seminário Internacional: fronteiras étnicos-culturais, fronteiras da exclusão e práticas educativas num contexto intercultural. Campo Grande, UCDB, 2006.

Para assistir e refletir: Sugestões de filmes.

Billy Eliott (Inglaterra, 2000) – Direção de Stephen Daldry – Ambientado numa cidade da Inglaterra, o filme aborda a história do menino Billy, cujo amor pela dança o faz transpor barreiras sociais.

Madame Satã (Brasil, 2002) – Direção de KarimAïnouz – Conta a história do lendário transformista carioca Madame Satã, retratando sua vida boêmia e marginal.

Meninos não choram (EUA, 1999) – Direção de KimberlyPeirce – Narra a história do jovem Brandon, rapaz transexual que decide viver sua masculinidade numa cidade do interior dos EUA.

TransAmérica (EUA, 2005) – Direção de Duncan Tucker – Bree é uma mulher transexual em busca da felicidade e da harmonia com seu corpo.

Vida de menina (Brasil, 2003) – Direção de Helena Solberg – A procura de sua individualidade no final do século XIX, no interior de Minas Gerais, Helena Morley questiona os padrões do feminino em sua época.